



ETUDE DES PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION AU SEIN DES MOUVEMENTS DISCURSIFS LORS DES DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Philippe Roiné

► To cite this version:

Philippe Roiné. ETUDE DES PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION AU SEIN DES MOUVEMENTS DISCURSIFS LORS DES DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE. Colloque international des Etudiants chercheurs en DIIdactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. hal-01252347

HAL Id: hal-01252347

<https://hal.science/hal-01252347>

Submitted on 7 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ETUDE DES PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION AU SEIN DES MOUVEMENTS DISCURSIFS LORS DES DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Philippe ROINÉ

philippe.roine@ac-versailles.fr

Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers

ZAC des Barbanniers, avenue Marcel Paul

92230 Gennevilliers

France

Abstract : This study concerns the process of conceptualization within the new teaching practice, the discussions with philosophical aim in primary education. After defining the process of conceptualization, we have been focusing our attention on the definitional statements. By analyzing five discussions with children from 10 to 11 years of age, we have noted different types of definitional reformulation from the language elements.

Cette étude se situe dans le cadre plus vaste de notre recherche de thèse qui vise à caractériser les processus de conceptualisation lors des Discussions à Visée Philosophique (Tozzi, 2012, DVP maintenant) menées dans le cadre scolaire. Nous souhaitons ici effectuer une analyse d'un des éléments de ce processus, à savoir les énoncés à visée, plus ou moins explicitement, définitionnelle.

Pour cela, nous avons établi un corpus constitué de la transcription de cinq discussions que nous avons menées en cycle III de l'école élémentaire (CM1 et CM2). Ces discussions ont eu lieu dans des classes qui avaient l'habitude de ces DVP et elles portaient thématiquement sur les notions de « pouvoir » et d' « autorité ». Nous avons choisi de discuter à partir de ces notions abstraites afin d'éviter, le plus possible, toute « signification ostensive » et favoriser ainsi l'activité langagière des élèves ainsi que la diversité des façons de signifier (François, 2005).

Ainsi, notre corpus est-il établi de la façon suivante :

Nombre de discussions enregistrées	5
Nombre total d'élèves ayant participé aux discussions	54
Nombre total d'occurrences identifiées des élèves	812
Nombre total d'occurrences prises en compte pour cette étude	119

Tableau 1 – Données sur la constitution du corpus

Nous délimiterons tout d'abord notre objet d'étude en définissant ce que nous entendons par « processus de conceptualisation » puis nous focaliserons ensuite notre attention sur les éléments définitionnels présents dans notre corpus.

Pour effectuer cette description, nous partirons tout d'abord des éléments indiciaires en langue nous permettant de repérer les mises en relation sémantique entre des lexies isolées et des énoncés définitionnels. Nous distinguerons ensuite les différents types de reformulation¹ en fonction des marqueurs utilisés ou de leur éventuelle absence. Enfin nous terminerons par

¹ Notre objectif étant de travailler sur une description en langue et en discours des énoncés produits par les élèves, nous ne traiterons pas de la question de la reformulation dans le cadre de l'acquisition du langage comme le fait par exemple Martinot (2009).

une forme particulièrement présente de reformulation qui fait appel à ce que nous avons nommé « l'antinomie sémantique ».

1. La conceptualisation comme processus

Afin d'analyser les processus de conceptualisation lors des DVP, nous nous appuyons sur quatre postulats qui fondent notre regard sur cette activité cognitive.

Premièrement, il s'agit d'un processus c'est-à-dire qu'aucun travail ne peut être déclaré terminé à quel que moment que ce soit. Nous retrouvons ainsi le principe héraclitéen du mouvement perpétuel (Castoriadis, 2004) dans lequel se situent d'une part le sujet face au monde qui l'entoure et d'autre part le mouvement dans lequel est aussi pris son discours.

Deuxièmement, et corrélativement, nous accordons une grande importance à la fois au problème auquel le concept doit répondre, et à la situation fortement contextualisée du processus de conceptualisation. A la suite de Deleuze et Guattari (1991), nous pensons qu'il ne peut y avoir processus de conceptualisation sans problème posé et que le concept ainsi créé ne répond qu'au problème soulevé. Certes le concept vise une généralisation mais celle-ci se trouve bornée par le moment et le lieu dans lesquels il se trouve élaboré et par la question à laquelle il répond.

Troisièmement, si nous envisageons l'insuffisance d'une simple activité définitionnelle des notions abordées pour pouvoir parler de conceptualisation, nous ne pouvons pas ignorer cet aspect du processus. Les définitions sont d'autant plus présentes que nous situons notre étude au sein des pratiques scolaires qui sont un lieu où les activités définitionnelles sont très présentes et font même partie du « genre scolaire »².

Enfin, et quatrièmement, compte tenu de ce qui précède, nous retiendrons un élément essentiel et qui nous paraît le point cardinal du processus de conceptualisation : celui-ci est un processus de création. Nous sommes ici dans une perspective présente à la fois chez Deleuze & Guattari (1991) et Castoriadis (1975). Si nous voulons respecter la « philosophicité » du processus de conceptualisation nous devons donc porter notre regard sur son aspect consubstantiellement créatif. C'est-à-dire sur la possibilité que possède chaque élève non pas de créer à proprement parler des concepts (même si cela pourrait être le cas) mais la possibilité pour chacun de déterminer à la fois le champ de validité des notions en train de se conceptualiser et le réseau conceptuel dans lequel se trouvent ces mêmes notions abordées.

Le processus de conceptualisation au sein des DVP nous amène donc à envisager le concept dans une dimension dynamique de compositions et de recompositions incessantes qui nous éloigne radicalement d'une définition du concept comme contemplation d'une essence relevant du domaine des *Idées* (en référence bien sûr avec la *théorie* platonicienne).

Ainsi, le processus de conceptualisation peut-il être défini comme une activité (au sens scolaire du terme) qui permet aux élèves de travailler (toujours au sens scolaire du terme) les notions, c'est-à-dire les représentations intuitives qu'ils ont, à partir d'une lexie rencontrée. C'est ce travail « d'interprétation » (François, 2005) par les élèves qui leur permet d'entrer dans ce que nous nommons un « processus de conceptualisation ».

² Nous rattachons pour notre part ces formes à la dimension ensembliste-identitaire de l'organisation du monde présente dans le langage, le « legein » pour reprendre les termes de Castoriadis (1975), c'est-à-dire à la capacité du langage à distinguer, choisir, poser, rassembler, compter, dire le monde.

Si ce processus de conceptualisation est éminemment varié quant à ses formes, cette étude porte ici sur les seuls aspects définitionnels. Il s'agit maintenant, pour nous, d'en faire une description en langue et en discours.

2. Les éléments à visée définitionnelle

Nous entendons par « les éléments à visée définitionnelle », les éléments du discours d'un élève qui montrent une opération de (re)définition d'une lexie déterminant ainsi un rapport entre celle-ci et son référent.

Les activités définitionnelles à l'école sont présentées par Plane comme « un ensemble d'activités scolaires ou plus modestement d'opérations consistant à sélectionner un mot de façon à en observer certains aspects » (Plane, 2005 : 137). Même si nous pouvons, nous semble-t-il, envisager l'activité définitionnelle au-delà du mot sur tout énoncé, nous reprendrons pour l'instant cette définition, très large, en focalisant notre attention, de façon plus restrictive, sur les énoncés produisant un discours sur une lexie sous la forme d'une reformulation définitionnelle.

2.1. Reformulations définitionnelles

Traditionnellement, la reformulation définitionnelle est définie comme la mise en place par un locuteur d'une équivalence sémantique entre deux énoncés. De ces deux énoncés, énoncé-source et l'énoncé-reformulateur (« énoncé doublon », selon Gülich & Kotschi, 1983) ce dernier peut posséder une partie variante à côté d'une partie invariante par rapport à l'énoncé-source. Mais à la suite d'autres chercheurs (Fuchs, 1994, Dufour, 2007) nous souhaiterions affiner cette définition. En effet, il est ici important, nous semble-t-il, de préciser que cette équivalence sémantique est non seulement toujours partielle mais qu'elle est aussi toujours orientée. C'est-à-dire qu'elle est avant tout « un acte de reconstruction du contenu sémantique » (Dufour, 2007). Il s'agit pour le locuteur d'identifier en discours un des éléments sémantiques présent en langue (Fuchs, 1994 : 37) et, dans une visée pragmatique, d'orienter, plus ou moins explicitement le déplacement du sens de l'énoncé-source. Cette définition de la reformulation définitionnelle comme une reconstruction du contenu sémantique nous semble pertinente dans l'analyse des éléments définitionnels du processus de conceptualisation en DVP tels que nous les avons définis précédemment. Cela nous incite donc, toujours à la suite de Fuchs, à éviter de parler « d'équivalence sémantique » lors de ces opérations portant sur des lexies plurivoques. Ainsi, par exemple :

« 119. Yanne : oui mais / euh / Dalhia aussi je voulais dire deux choses / là c'est sur je voudrais répondre à Yanne / mais c'est ce que j'ai dit à l'ancien à l'ancien débat mais j'avais dit que **être responsable c'est surveiller rien qui lui arrive** je n'ai pas dit que c'était le contraire »

Ici, Yanne propose une définition d'« être responsable » à l'aide du marqueur reformulatif *c'est*. Ce marqueur peut être utilisé dans toute une gamme d'opérations sémantiques dont la paraphrase, la synonymisation, la re-définition, l'équivalence, l'identité, etc... Ici ce marqueur permet à Yanne de reformuler l'énoncé source en reconstruisant le contenu sémantique (*surveiller rien qui lui arrive*) et en l'orientant sur la situation précédemment énoncée (*lui / je n'ai pas dit que c'était le contraire*). Ainsi est-on en présence d'une reformulation à visée explicitement définitionnelle en discours.

2.2. Reformulations définitionnelles et les marqueurs

Nous incluons les énoncés à visée définitionnelle mis au jour dans le cadre de cette étude au sein des « définitions naturelles » définies par Martin comme des définitions formulées des locuteurs « et non par le technicien qu'est le lexicographe » (Martin, 1990 : 87). Pour prendre forme, le paradigme définitionnel se réalise grâce à un marqueur de reformulation, le

plus souvent verbalisé sous la forme du verbe être (c'est) ou d'un dérivé du verbe dire (c'est-à-dire, cela veut dire, autrement dit). Ce marqueur de reformulation (Mr) permet de mettre en relation les deux énoncés, l'énoncé-source (Es) et l'énoncé-reformulateur (Er). Nous verrons que ces définitions naturelles étendent la notion de « marqueur reformulatif » au-delà des classiques verbes en dire ou être dont nous venons de parler.

3. Les reformulations paraphrastiques à visée définitionnelle

Les reformulations paraphrastiques et non paraphrastiques ont été depuis longtemps déjà étudiées et distinguées (Gulich & Kotschi, 1983) voire opposées (Rossari, 1997). Même si notre corpus montre la présence lors des DVP des deux formes de reformulation, comme nous nous intéressons présentement aux seuls aspects définitionnels, nous n'étudierons ici que les reformulations paraphrastiques. C'est-à-dire les reformulations qui permettent à l'énonciateur de poser « une relation effective entre énoncés qui [...] s'appuie sur une parenté sémantique intrinsèque entre les énoncés » (Fuchs, 1994 : 83). Il s'agit dans le cadre d'une reformulation paraphrastique à visée définitionnelle d'identifier un des éléments sémantiques de l'énoncé-source puis d'en expliquer le sens par une paraphrase. De plus, les deux énoncés sont, souvent mais pas toujours, reliés par un marqueur de reformulation paraphrastique que l'on distingue des marqueurs non-paraphrastiques en ce qu'il marque une « prédication d'identité » (Gulich & Kotschi, 1983) et ne hiérarchisent pas les deux énoncés (Rossari, 1997). Mais comme nous le verrons, la présence de ce marqueur n'est cependant pas obligatoire pour qu'il y ait reformulation paraphrastique. Dans un premier temps, néanmoins, nous nous appuierons sur cet élément indiciel pour extraire de notre corpus les reformulations paraphrastiques avec marqueur.

3.1. Avec marqueur de Reformulation

De façon assez canonique nous avons dans notre corpus, des énoncés de type : Es + Mr + Mr³, où chaque élément est bien isolé et clairement identifiable :

« 204. Nèle : et aussi pour **avoir du pouvoir c'est décider pour les autres** »
« 186. Raymond : en fait / le pouvoir c'est / quelque chose qu'on a et que personne ne / ont en fait I- <Enseignant> ah -I il peut y avoir avoir beaucoup de personnes qui ont un pouvoir et aussi qui en ont pas donc / ceux qui ont plus de la chance que les autres **ils ont du pouvoir // enfin / du pouvoir c'est avoir des choses que les personnes n'ont pas.** »

Ainsi, il est intéressant de noter que la lexie-source dans le premier exemple (204. Nèle) est autonymisée (Authier-Revuz, 2003), c'est-à-dire qu'elle est citée en mention et non en usage. Cette autonymisation est le premier élément montrant la visée définitionnelle de l'énoncé mais elle ne demeure perceptible que par l'utilisation du marqueur de reformulation qui suit. Comme nous l'avons vu précédemment, le marqueur en *c'est* peut servir à une multitude d'opérations sémantiques, et ici, comme avec Yanne auparavant, nous avons « un acte de reconstruction du contenu sémantique ». Nous sommes d'ailleurs en présence d'une formulation similaire aux formulations définitionnelles conventionnelles des dictionnaires pour enfant, appelées « définitions phrastiques » et généralisée à partir du *Petit Robert des Enfants* (Lehmann, 2009).

Quant à la deuxième occurrence (186. Raymond), elle montre « un arrêt sur le mot » (*du pouvoir*) avec une pause et un marqueur (*enfin*), puis une reprise (*du pouvoir*) qui permet au

³ Enoncé-Source (Es) + Marqueur de reformulation (Mr) + Enoncé-Reformulateur (Mr)

mot de passer d'une citation en usage (*ils ont du pouvoir*) à une citation en mention (*du pouvoir c'est...*) introduisant la reformulation paraphrastique définitionnelle. Ces exemples montrent bien qu'en DVP, lorsque les élèves discutent sur les mots, le va-et-vient est continu entre le discours avec les mots et le discours sur les mots.

Les deux marqueurs de reformulation utilisés de façon très majoritaire par les élèves sont les deux formes prototypiques *c'est* et *ça veut dire*. Mais quelques autres formes de mise en relation des deux énoncés Es et Er apparaissent. Ainsi la formulation suivante de la part d'une élève très à l'aise avec l'expression orale et la maîtrise de la langue en générale :

« 32. Laura : euh ce que je voulais dire euh / qu/ enfin il y avait deux mots que que je ne comprenais pas / c'était me transformer et voler parce que voler **il y a voler du verbe prendre quelque chose et voler euh dans les airs** / et il y avait transformer parce que ça peut être euh / en animal ou / I- <Julie> mais transformer en ce que je veux -I ou alors / enfin en animal en voiture/ »

Ainsi la lexie autonymisée *voler* est définie dans une première acception à l'aide d'un élément métalinguistique (*verbe*) et ensuite avec une paraphrase (*prendre quelque chose*). C'est l'élément métalinguistique qui, ici, fait fonction de marqueur de reformulation et permet d'isoler Es et Er. La deuxième acception est ensuite présentée par la même lexie (*voler*) à la fois en mention et en usage (*voler euh dans les airs*).

La même élève, un peu plus loin dans la discussion, montre la polysémie cette fois-ci de la lexie *sage* de la façon suivante :

« 186. Laura : mais par exemple si tu dis euh **je suis sage / ça peut être je suis sage je suis calme** si tu dis **je suis sage ça peut être / je suis intelligent** »

La reformulation synonymique est ici visible à la fois par la reprise de la même structure syntaxique de l'énoncé-source dans l'énoncé-reformulateur et par la reprise du même marqueur de reformulation modalisateur *ça peut être* pour les deux acceptions décrites. L'effet de parallélisme est seulement troublé par la reprise de l'énoncé-source après le marqueur de reformulation ce qui amène, *in fine* à une parataxe Es-Er (*je suis sage je suis calme*) au sein de l'énoncé-reformulateur. Bien entendu, les deux énoncés Es et Er sont, là aussi, des autonymes.

Mais nous pouvons observer dans notre corpus, de façon assez fréquente, une forme d'énoncé à visée définitionnelle construite syntaxiquement de façon quelque peu différente. Il s'agit des énoncés comprenant *parce que* :

« 182. Bernard : parce que parce qu'il a il a plus de 18 ans donc il est adulte / **il a l'autorité parce qu'il est adulte / il a l'âge** »

La visée définitionnelle de l'énoncé est ici masquée par l'utilisation de *parce que* et donc sa visée argumentative. Néanmoins, cette visée argumentative passe par l'énonciation d'un trait sémique et si on ne peut parler de reformulation paraphrastique ici, la visée définitionnelle est bien présente. Elle est d'autant présente que Bernard effectue une reformulation paratactique ensuite (*il est adulte/il a l'âge*).

Une autre occurrence montre plus explicitement la visée définitionnelle d'un énoncé avec *parce que* :

« 283. Enseignant : donc pour l'instant vous avez dit les présidents les maires le pape les empereurs du temps où il y avait des empereurs / quelles sortes de pouvoir c'est le pouvoir qu'ils ont comment on pourrait l'appeler ce pouvoir (...)

289. Camille : ben le pouvoir de **la justice parce que c'est juste tout le temps (x) ce qu'ils disent** »

Ici Camille commence par dénommer les éléments d'une catégorie énoncés par l'enseignant pour ensuite en donner un trait sémique qui justifie la nomination. Les deux conduites discursives de dénomination et de désignation, déjà analysées dans le cadre scolaire par Boré (2011), sont largement représentées dans notre corpus sur les DVP. Si nous sommes toujours ici sur des énoncés à visée définitionnelle, l'aspect paraphrastique demeure plus ambigu que pour l'énoncé précédent du fait de l'utilisation juxtaposée de « *parce que* » et ce « *c'est* ».

Le dernier aspect que nous voudrions traiter ici concerne les reformulations multiples au sein d'un même énoncé. Plusieurs occurrences montrent des tentatives d'articulation entre différentes lexies et énoncés à visée définitionnelle. Ainsi :

« 283. Marine : enfin pas tellement c'est que / par exemple au / au niveau judiciaire lorsqu'on dit qu'il a **le pouvoir judiciaire / c'est un peu que au niveau judiciaire il est au-dessus de tout le monde du coup il a beaucoup d'autorité** »

Par cet énoncé Marine tente une mise en équivalence sémantique entre pouvoir et autorité à l'aide d'une reformulation paraphrastique introduite par le Mr « *c'est* ». La locution adverbiale « *du coup* » sert ici de deuxième marqueur de reformulation équivalent à « *c'est-à-dire* ». Malgré la complexité de l'énoncé, nous pouvons déduire que pour Marine avoir « beaucoup d'autorité » équivaut à avoir du « pouvoir » qui à son tour veut dire être « au-dessus de tout le monde ».

Ainsi, et pour reprendre la distinction faite par Julia (2001 : 120), certaines reformulations paraphrastiques sont univocisantes, c'est-à-dire qu'elles donnent une acception et une seule de la lexie ainsi paraphrasée (204. Nèle, 186. Raymond) tandis que d'autres sont plurivocisantes et donnent plusieurs acceptions (32. Laura, 186. Laura). Enfin, nous venons de voir que certains énoncés articulent plusieurs lexies autour d'une même reformulation paraphrastique à visée définitionnelle (283. Marine) créant ainsi des énoncés complexes.

Les énoncés à visée définitionnelle marqués syntaxiquement que nous venons de voir possèdent ainsi des formes très variées et ne peuvent être réduits à leur forme canonique.

3.2. *Sans marqueur de Reformulation*

Nous venons de décrire les reformulations paraphrastiques définitionnelles énoncées explicitement grâce un marqueur de reformulation. Mais notre corpus montre aussi que des reformulations à visée définitionnelle voient le jour de façon tout à fait implicite au sein du « discours en train de se faire » (Authier-Revuz, 1995/2012) par arrêt sur le mot. Ainsi les deux énoncés Es et Er se trouve mis en relation paratactique. La portée discursive de cette relation nous paraît importante. Il s'agit, en effet, pour l'énonciateur d'appuyer ostensiblement son propos, dans une perspective essentiellement argumentative, par l'énonciation d'une parataxe à visée définitionnelle. En cela nous ne sommes pas dans le même cadre que celui énoncé par Authier-Revuz qui analyse le « discours en train de se faire » du point de vue des commentaires méta-énonciatifs. Voici à titre d'exemple deux occurrences :

« 236. Lokwa : Mais // je voulais vite fait repasser sur Diane / mais Diane elle dit qu'il y a du pouvoir mais / où / où y a du pouvoir ? il y a du vou / il y a du **il y a même pas de pouvoir y a personne qui peut euh / qui peut faire ce qui veut** / I- <Enseignant> Alors ? -I il y a quand même des lois à respecter »

« 246. Claire : ben heu je pense que peut-être / il y a tout le monde qui a les mêmes pouv/ euh qui a la même / **qui a le même pouvoir qui sont à la même hauteur** / par exemple sur cent pour cent ils sont cinquante pour cent au moins dix personnes ou plus tout le monde a les mêmes pouvoirs la même autorité. »

Ainsi Lokwa (en 236) effectue une reformulation paraphrastique sans marqueur de reformulation verbalisé (après une hésitation, le « *euh* » et la pause qui suivent ne sont sans doute pas signe du passage de l'énoncé-source à l'énoncé-reformulateur puisque celui-ci commence avec « *y a personne* »).

Dans le deuxième exemple (246. Claire), aucune marque verbale ni intonative n'indique le passage de l'énoncé-source à l'énoncé-reformulateur. Si la présence d'un marqueur reformulatif balise explicitement les limites entre le Es et le Er et rend visible la visée définitionnelle de l'énoncé, son absence ne gêne pas forcément la perception, par les co-énonciateurs, de la relation entre Es et Er. L'arrêt sur le mot effectué alors indique la nécessité pour l'énonciateur de spécifier le sens de la lexie utilisée. Ce que nous identifions comme énoncé-source, ici la lexie *pouvoir* se trouve alors à la fois pris en usage et en mention par le fait qu'il fait l'objet d'une reformulation paraphrastique.

Ainsi donc, aux côtés des énoncés explicitement définitionnels qui se trouvent syntaxiquement marqués sous la forme Es + Mr + Er, existent d'autres énoncés beaucoup moins marqués.

3.3. Reformulation à visée définitionnelle au sein du polylogue

Toujours dans notre perspective descriptive, il nous semble maintenant pertinent de poser la question de la place de ces énoncés au sein du polylogue que constitue la discussion. Pour cela nous reprendrons, dans un premier temps, la distinction faite par Gülich & Kotschi (1987) entre reformulation hétéro-initiée et reformulation auto-initiée. La plupart des énoncés montrent des reformulations définitionnelles paraphrastiques auto-initiées, c'est-à-dire que Es + Mr + Er sont à attribuer à un seul et même locuteur. Mais, dans le cadre d'une discussion sur les mots et leurs significations, la reformulation paraphrastique est aussi parfois hétéro-initiée, et dans ce cas-là c'est presque toujours à l'initiative de l'enseignant :

« 50. Lou : être le roi

51. Enseignant : **ça veut dire quoi ?**

52. Lou : ben ça veut dire être euh commander un peu tout euh et de / et d'avoir un peuple et euh »

Quand ce n'est pas l'enseignant qui pose le marqueur de reformulation (sous forme questionnée) les élèves reprennent alors un énoncé pour en faire un Es et ensuite procéder à une reformulation paraphrastique :

« 74. Enseignant (lecture du texte d'un élève) : moi je ne veux pas avoir de pouvoir je voudrais juste une famille normale / je ne veux pas être trop riche ni pauvre // Qu'est-ce que tu voulais dire Patrick ?

75. Patrick : ben je voulais dire que quand euh celui qui l'a fait il dit je ne veux pas être **trop riche ni pauvre** / euh par exemple il aurait pu donc **ça veut dire / que lui pour lui il aimerait avoir / un euro cinq euros ou dix euros** enfin (...)

83. Alex : ben moi je crois que **ni riche ni pauvre** / euh pas **trop riche ni pauvre / ça veut dire entre les deux avoir assez d'argent / pour changer de maison pour avoir une voiture** // I- <élève> (xx) -I pour / oui pour manger / euh ben pour faire des activités / ou aller dans une école »

Ainsi une même lexie est reprise successivement par plusieurs locuteurs dans le cadre de reformulations paraphrastiques pour en déterminer, à chaque fois, une signification. Chaque reprise autonymise alors la lexie pour en faire un objet du discours. Ces reprises successives qui sont souvent à visée définitionnelle, mais pas seulement, permettent de définir une série de saynètes thématiques au sein de la discussion.

4. L'antinomie sémantique

Nous venons de voir la variété des formes de reformulation à visée définitionnelle. Mais un autre fait est particulièrement notable dans notre corpus. Il s'agit de la forte présence de reformulations paraphrastiques à visée définitionnelle établissant non pas une parenté sémantique entre les deux énoncés, mais une antinomie sémantique entre celles-ci. Cette antinomie se réalise à l'aide non pas d'un marqueur-reformatif mais d'un présentatif négatif comprenant le verbe copulatif « être » qui amène non pas une paraphrase à visée définitionnelle mais un prédicat réfuté par la négation. Par exemple :

« 122. Maria : vu que t'es obligé / ce n'est pas un pouvoir / **avoir un pouvoir**
ce n'est pas être obligé le roi il n'est pas obligé de men/ enfin / il n'est pas
obligé de d'avoir des (xxx) »

On remarque aussi des occurrences faisant appel à un présentatif négatif qui inverse lexie et prédicat, c'est-à-dire que la lexie à définir se trouve à droite :

« 121. Yann : oui et je voudrais dire autre chose / on n'a pas d'autorité chez les
petits / **on doit juste montrer l'exemple** parce que / ils disent toujours il faut
montrer ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire mais **ce n'est pas de
l'autorité** »

Ainsi, ici, au lieu de formuler conventionnellement « l'autorité ce n'est pas montrer l'exemple », Yann inverse les deux énoncés en intercalant un élément argumentatif en *parce que*. Enfin, une autre occurrence montrant une utilisation d'un présentatif négatif au sein d'une structure syntaxique courante à l'oral :

« 100. Dalia : mais moi c'était pour revenir sur euh / ce que dit Vincent il a dit
que / les parents c'est leur métier de // euh de de / qui ont de l'autorité mais
c'est pas un métier l'autorité c'est c'est juste que ils nous ont éduqués / euh /
ils nous / et / ils nous / et il / on / ils nous gardent chez eux euh / c'est eux qui /
qui nous ont fabriqués enfin voilà / c'est / »

Ainsi, le pronom cataphorique « *ce* » au sein du présentatif annonce-t-il la lexie sur laquelle s'exerce le prédicat c'est-à-dire « *l'autorité* ».

5. Conclusion

Notre étude qui s'inscrit dans une recherche plus vaste portant sur les processus de conceptualisation en DVP a pu montrer, tout d'abord, la grande variété des formes de reformulation paraphrastique présente dans notre corpus. En effet, loin de se présenter sous les formes canoniques, ces énoncés en Enoncé-Source + Marqueur de reformulation + Enoncé-reformulateur, avec un marqueur de reformulation en *c'est* ou un dérivé en *dire*, les énoncés paraphrastiques à visée définitionnelle possèdent des formes variées allant jusqu'à la parataxe. Nous avons pu aussi montrer la présence, très fréquente, des énoncés présentant une « antinomie sémantique » montrant ainsi que définir au sein des processus de conceptualisation c'est aussi dire ce que n'est pas la notion abordée.

Enfin, notre étude montre aussi la capacité des élèves à utiliser l'une des propriétés des langues naturelles, l'autonymisation, pour effectuer un travail réflexif à partir des notions abordées à l'aide des lexies rencontrées. Ces énoncés autonymisés deviennent ainsi des objets communs accessibles au discours de chacun.

Maintenant, le processus de conceptualisation ne saurait se réduire aux énoncés à visée définitionnelle. En effet, dénommer ou désigner en discours c'est aussi gloser, narrer ou encore montrer par toutes sortes de moyen afin de désambiguïser la polysémie des mots pour

en montrer une signification. D'autant plus qu'aucune de ces significations ne peut être réifiée car elles sont toutes prises sans cesse dans l'interdiscours *in absentia* comme dans l'interlocution *in praesentia*. Ainsi peut-on décrire ce mouvement comme un mouvement de reconfigurations successives des variations sémantiques. Ce sont toutes ces façons de signifier qui doivent permettre de rendre compte des processus de conceptualisation au sein des discussions à visée philosophique scolaires.

Références

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (2003). Le fait autonymique : langage, langue discours – quelques repères, in *Parler des mots : Le fait autonymique en discours*, Jacqueline Authier-Revuz et al. (Eds). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 67-97.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1995/2012). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Lambert-Lucas.
- BORÉ, Catherine (2011). Dénommer, désigner en classe : aspects du métalangage et interactions, in *Interactions dans le groupe et apprentissages*, Catherine Le Cunff & Marie-Anne, Hugon (Eds). Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest, 115-130.
- CASTORIADIS, Cornelius (1975). *Institution Imaginaire de la Société*. Paris : Seuil.
- CASTORIADIS, Cornelius (2004). *Ce qui fait la Grèce, d'Homère à Héraclite*. Paris : Seuil.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix (1991/2005). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Les Éditions de Minuit.
- DUFOUR, Françoise (2007). Reformulation métalinguistique et re-catégorisation du référent : civilisation et développement dans la formation discursive du progrès, in *L'acte de nommer : une dynamique entre langue et discours*, Cislaru Georgeta, Guérin Olivia, Morim Katia, Née Émilie, Pagnier Thierry & Vennard Marie (Eds). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 165-176.
- FRANÇOIS, Frédéric (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon : ENS Editions.
- FUCHS, Catherine (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- GÜLICH, Elisabeth & KOTSCHI, Thomas (1983). Les marqueurs de reformulation paraphrastique, *Cahiers de linguistique française*, 5 : 305-351.
- GÜLICH, Elisabeth & KOTSCHI, Thomas (1987). Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire*, in *La dame de Caluire*, Pierre Bange (Ed). Berne : Peter Lang, 15-81.
- JULIA, Catherine (2001). *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- LEHMANN, Alice (2009). L'apport de Josette Rey-Debove lexicographe : innovations lexicographiques et pédagogie de la langue, in *Le dictionnaire maître de langue, Lexicographie et didactique*, Heinz Michaela (Ed.). Berlin : Frank & Timme, 35-58.
- MARTIN, Robert (1990). La définition "naturelle", in *La définition*, Jacques Chaurand & Francine, Mazière (Eds). Paris : Larousse, 86-95.
- MARTINOT, Claire (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle, *Cahiers de Praxématique*, 52 : 29-58.
- PLANE, Sylvie (2005). Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux, *Pratiques*, 125-126 : 115-138.
- ROSSARI, Corinne (1997). *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berlin : Peter Lang.
- TOZZI, Michel (2005). *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Paris : Chronique sociale.
- TOZZI, Michel (2012). Vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques en France, *Recherches en Education*, 13 : 4-15.